Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6370676
Centre d'intérêt: 260

Beausoleil, Raymond.

Etude expérimentale sur une méthode de collaboration école-foyer pour faciliter l'intégration d'élèves reconnus M.S.A. en classes ordinaires / Raymond Beausoleil. -- Val d'Or : Commission scolaire de Val d'Or, 1981.
35 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'octroi projet-pilote: rapport final du 81-08-30. La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #24. Bibliogr.: f. 30.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Rendement scolaire *Comportement social *Modification du comportement *Primaire (Niveau)

Le volume rend compte d'un projet qui visait à réaliser l'intégration harmonieuse d'élèves mésadaptés socio-affectifs âgés de sept à douze ans à des classes régulières. A cette fin, un programme d'analyse et de modification du comportement (PAMC) a été utlisé auprès des élèves. Un des objectifs de l'étude est de vérifier l'efficacité d'un tel programme lorsqu'appliqué à l'école seulement ou encore lorsqu'appliqué de façon conjointe à l'école et au foyer.

En 1980-1981, 16 élèves mésadaptés socio-affectifs de la commission scolaire de Val d'Or ont participé au projet. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. Des tests de rendement éducatif, le WISC de Wechsler, des échelles de comportement et d'évaluation du comportement ont permis de suivre les progrès des élèves.

La très forte majorité des élèves accuse une amélioration marquée dans son comportement social à l'école et dans son rendement scolaire. Par ailleurs, il semble n'exister aucune différence significative entre les résultats des sous-groupes où les renforçateurs étaient dispensés à l'école et au foyer ou à l'école seulement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 08
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Val d'Or
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

BEAUSOLEI

Etude expérimentale sur une méthode de collaboration école-foyer pour faciliter l'intégration d'élèves reconnus MSA en classe ordinaire.

PROJET-PILOTE: MSA #24

RAPPORT FINAL: 1980-1981

ETUDE EXPERIMENTALE SUR UNE METHODE DE COLLABORATION ECOLE-FOYER POUR FACILITER L'INTEGRATION D'ELEVES RECONNUS MSA EN CLASSES ORDINAIRES

Commission scolaire de Val d'Or

Responsable et chercheur: Raymond Beausoleil
Ph. D.

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'OCTROI PROJET-PILOTE

RAPPORT FINAL DU 81-08-30

ETUDE EXPERIMENTALE SUR UNE METHODE DE COLLABORATION ECOLE-FOYER POUR FACILITER L'INTEGRATION D'ELEVES RECONNUS MSA EN CLASSES ORDINAIRES

Commission scolaire de Val d'Or

Responsable et chercheur: Raymond Beausoleil Ph. D.

TABLE DES MATIERES

Table des matières 2

Feuille synthèse (...) 3

Rapport de l'expérimentation (...) 5

Bibliographie 30

Appendice 31

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT
PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire de Val d'Or
Région administrative: 08
Secteur: Groupe d'âge: 7-12 ans
Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 16

Titre du projet: Etude expérimentale sur une méthode de collaboration école-foyer pour faciliter l'intégration d'élèves reconnus M.S.A. en classes ordinaires.

Responsable du projet: Nom : Raymond Beausoleil
Fonction : Psychologue
Téléphone: (819) 825-4220

Chercheur attitré : Nom : Raymond Beausoleil
Fonction : Psychologue
Téléphone: (819) 825-4220

Objectifs du projet (résumé):

1- Réaliser l'intégration harmonieuse de seize élèves reconnus M.S.A. dans des groupes ordinaires pour 1980-81.

2- Comparer l'efficacité de programmes à renforcement à l'école ou au foyer d'analyse et de modification du comportement pour faciliter cette intégration.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Seize élèves de niveau primaire reconnus M.S.A. ont été intégrés dans différentes classes ordinaires dès septembre 1980. Outre un nombre sensiblement réduit d'élèves

dans ces classes et l'engagement et les interventions de deux agents de réadaptation pour aider ces élèves et leurs éducateurs scolaires, une méthode facilitant cette intégration fut introduite pour expérimentation.

Des programmes d'analyse et de modification du comportement (PAMC) ont été mis sur pied pour tous les élèves. La comparaison des résultats obtenus par un groupe école (PAMC avec renforcement à l'école) et un groupe foyer (PAMC avec renforcement au foyer) permis notamment d'évaluer les effets de la variable indépendante "renforcement des autorités scolaire ou familiales" en cours d'année. En général, après diverses analyses de variance, la très forte majorité des élèves accuse une amélioration marquée dans son comportement social à l'école et dans son rendement scolaire tel qu'évalué par différentes échelles de mesure. Par ailleurs, il semble n'y exister aucune différence significative ($p < .05$) entre les résultats des sous-groupes où les renforçateurs étaient dispensés à l'école ou au foyer.

Montant total de la subvention
autorisée pour l'année 1980-81: 55012,00$

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION PROJET-PILOTE

RAPPORT FINAL

DU 81-08-30

1. Titre du projet

Etude expérimentale sur une méthode de collaboration école-foyer pour faciliter l'intégration d'élèves reconnus M.S.A. en classes ordinaires.

2. Commission scolaire de Val d'Or

Ecoles Amik-Wiche, Sainte-Marie et Saint-Sauveur

3. Membre de l'équipe de recherche et d'intervention

(nom, profession et formation, responsabilité dans le projet)

3.1 Audet Mariette, enseignante, B. péd., agent de réadaptation

3.2 Beausoleil Raymond, psychologue, Ph. D., responsable et chercheur

3.3 Boucher Adrien, directeur des Services éducatifs, B. péd. et B. sces éd., relationniste

3.4 Gaudet Marie, psychologue, M.Ps., agent de réadaptation

4. Plan de recherche

4.1 Modèle d'organisation détaillé des Services éducatifs expérimenté dans la réalisation du projet:

4.1.1 -Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet;
-Identification des troubles majeurs et associés de la population-cible;
-Moyens utilisés pour l'identification des troubles: tests, consultations,...;
-Année de la dernière évaluation.

Les seize élèves concernés sont tous reconnus mésadaptés socio-affectifs ou perturbés affectifs graves selon la définition qu'en donne l'Entente intervenue entre le C.P.N.C.C. et la CEQ (MEQ 80).

Les troubles majeurs de ces élèves sont essentiellement la manifestation de comportement sociaux incorrects fréquents ou intenses et des refus fréquents de travailler lors de tâches scolaires proposées par leurs enseignantes.

Les moyens utilisés pour l'identification des troubles sont essentiellement:

(1) le témoignage des autorités scolaires sur le comportement de ces élèves par voie de formules de référence de la commission scolaire de Val d'Or ou de l'Echelle de comportement d'écoliers (Beausoleil et Paquette, 1980).

(2) des observations systématiques et chronométrées du comportement de l'élève en classe enregistrées sur échelle spéciale par le psychologue (voir en annexe) et

(3) la WISC de Wechsler (1949).

L'année de la dernière évaluation remonte à 1980.

4.1.2 Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.

Des seizes élèves concernés, huit (50%) manifestaient des comportements sociaux incorrects fréquents ou intenses, trois (19%) manifestaient des refus fréquents de travail et cinq (31%) manifestaient à la fois des comportements sociaux incorrects fréquents ou intenses ainsi que des refus fréquents de travail.

4.1.3 Groupe-âge et sexe:

L'âge des élèves concernés par ce projet varie de 7 à 12 ans ($\ddot{x}$ = 10 ans et 4 mois et σ = 3 ans et 9 mois au 80-09-30)
Par ailleurs, quinze sont de sexe masculin et une seule, de sexe féminin.

4.1.4 Localisation des élèves en fonction de leurs pairs du secteur ordinaire.

Classe commune à temps complet avec service-ressource à l'enseignant (titulaire et spécialiste) et à l'enfant.

4.1.5 Organisation physique et humaine:

Tel que l'indique le Tableau 1, trois écoles ordinaires accueillent les élèves-cibles qui sont intégrés dans leur milieu "naturel". Ces écoles, de grandeur moyenne, disposent d'un personnel et de locaux pouvant bien accomoder ces enfants. Le maximum de deux élèves-cibles par classe d'accueil est respecté et, dans la forte majorité des cas, chaque classe n'en comprend qu'un seul. Enfin, aucun organisme social ou bénévole ne participe directement au projet.

4.1.6 Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels.

Tel que l'indique le Tableau 2, des quatre principaux intervenants, les agents de réadaptation occupent les rôles les plus importants au niveau du temps. Les rôles fonctionnels tenus par chacun auprès des autres sont essentiellement les suivants:

Au niveau matériel, le projet présenté par la commission scolaire de Val d'Or, est subventionné, en grande partie, par la Direction générale du développement pédagogique du MEQ. Les contrats d'engagement et de service des agents de réadaptation sont gérés par le Centre des études universitaires dans l'Ouest québécois à la demande de la Commission. Par ailleurs, les honoraires du chercheur sont gérés par cette même Commission. Finalement les dépenses diverses inhérentes au projet (achat de matériel, frais de déplacement, frais de secrétariat, etc...) sont également gérés par ce même organisme. Enfin le relationniste, de par ses fonctions, relève de la Commission.

Au niveau de la tâche, les agents de réadaptation, relèvent de l'autorité de la Commission et plus spécifiquement du responsable et chercheur. Il existe enfin un lien fonctionnel évident entre les agents de réadaptation et les directeurs et enseignants touchés par le projet, qui se traduit par une collaboration étroite et une entente commune quant aux modalités d'application des différents

TABLEAU 1

Organisation physique et humaine des écoles du projet

Nom de l'école	N. de classes	Locaux de services	Organisation des locaux utilisés par les élèves-cibles	N. d'élèves dans l'école	Personnel de l'école (N.B.: Aucun bénévole n'y travaille)
...mik-Wiche	12	2	-7 classes ordinaires -1 local pour la rééducation individuelle	211	- 1 agent de réadaptation à temps partiel - 1 directeur d'école à temps complet - 11 enseignantes-titulaires à temps complet - 4 enseignantes-spécialistes à temps partiel - 4 enseignantes-stagiaires à temps complet - 1 concierge à temps complet. - 1 secrétaire à temps partiel
...ainte-Marie	13	7	-5 classes ordinaires -1 local pour la rééducation individuelle -1 local pour les jeux pédagogiques	338	- 1 agent de réadaptation à temps complet - 1 directeur d'école à temps complet - 13 enseignantes-titulaires à temps complet - 4 enseignantes-spécialistes à temps partiel - 2 enseignantes-spécialistes à temps complet. - 1 secrétaire à temps complet
Saint-Sauveur	13	11	-3 classes ordinaires -1 local pour la rééducation individuelle -1 local pour les jeux pédagogiques et les arts plastiques	422	- 1 agent de réadaptation à temps partiel - 1 directeur d'école à temps complet - 13 enseignantes-titulaires à temps complet - 6 enseignantes-spécialistes à temps partiel - 2 enseignantes-spécialistes à temps complet - 1 secrétaire à temps complet - 1 concierge à temps complet

TABLEAU 2

Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions en moyenne par intervenant
Agents de réadaptation	- Dénombrement flottant individuel	180 min./sem
	- Coanimation d'activités pédagogiques	200 min./sem
	- Discussions avec le responsable et chercheur	107 min./sem
	- Discussions avec les enseignantes concernées	150 min./sem
	- Rencontres individuelles d'analyse de programme et de renforcement avec les élèves-cibles	120 min./sem
	- Animation de groupe pour les activités de renforcement	200 min./sem
	- Discussions avec les parents	70 min./sem
	- Préparation de matériel et de programmes	600 min./sem
	- Réunion avec l'équipe-école	60 min./sem
	- Observation et évaluation du comportement	120 min./sem
	- Testing	60 min./sem
	- Discussions avec le directeur d'école	90 min./sem
Responsable et chercheur	- Discussions avec l'un ou l'autre des agents de réadaptation	214 min./sem
	- Discussions avec le relationniste	60 min./sem
	- Discussions avec l'un ou l'autre des directeurs d'école	30 min./sem
	- Discussions avec l'un ou l'autre des représentants du MEQ	20 min./sem
	- Recherche et préparation du matériel, compilation des données et rédaction de rapports	300 min./sem
Relationniste	- Discussions avec le responsable et chercheur	60 min./sem
	- Discussions avec les autorités scolaires concernées	60 min./sem
	- Administration matérielle et humaine	60 min./sem

programmes d'interventions. Par ailleurs, le responsable et chercheur relève de par ses fonctions de la Commission d'une part et, du MEQ de l'autre. Finalement, le relationniste établit les liens nécessaires entre les différents intervenants et les différents organismes concernés (au niveau des structures et des infrastructures).

4.1.7 Assiette horaire

- Répartition du temps consacré à l'enseignement des différentes matières éducatives et aux activités pédagogiques;
- Répartition du temps passé en rééducation (situer cette modalité de support à l'intérieur de l'horaire scolaire) s'il y a lieu.

L'horaire de la forte majorité des élèves-cibles est exactement le même que celui de leurs condisciples de classe commune. Trois élèves seulement font quelque peu exception à la règle en bénéficiant d'une rééducation individuelle (30 min./jr) de la part d'un agent de réadaptation pour difficultés de langage ou d'apprentissage scolaire marquées. Les interventions éducatives des agents de réadaptation se font surtout en classe lors des activités pédagogiques régulières ou elles agissent en coanimation avec les titulaires auprès du groupe ou auprès d'un sous-groupe d'élèves incluant l'élève-cible. Les rencontres agent - élève-cible d'évaluation et de renforcement prévues dans les programmes d'analyse et de modification du comportement se font essentiellement avant ou après l'horaire scolaire régulier.

Le temps consacré à chaque élève-cible ou à sa classe par l'agent de réadaptation dépend, en grande partie, des besoins exprimés par l'élève ou par son enseignante. Les communications agent de réadaptation - parents des élèves-cibles du groupe "foyer" sont réalisées pratiquement à chaque jour par le truchement du bulletin de rendement ou de comportement ainsi que périodiquement par des rencontres organisées.

4.1.8 Facteurs géographiques

4.1.8.1 Type de région: rurale, semi-rurale, urbaine

Ecole Amik-Wiche: région rurale

Ecoles Sainte-Marie et Saint-Sauveur: région urbaine

4.1.8.2 Territoire desservi par la commission scolaire (distance): 65 km

4.1.8.3 Provenance de la population-cible

Pratiquement chaque élève est intégré dans son milieu scolaire "naturel" i.e. l'école primaire la plus rapprochée de son domicile. Les élèves-cibles intégrés aux écoles Sainte-Marie et Saint-Sauveur proviennent de Val d'Or, alors que ceux de l'école Amik-Wiche proviennent surtout de la réserve amérindienne du Lac Simon.

4.1.8.4 Transport scolaire: répercussion dans le projet

Compte tenu de l'intégration des élèves-cibles dans leur milieu scolaire "naturel" et de leur bon équilibre psysique et intellectuel, aucune démarche exceptionnelle ne fut nécessaire pour leur transport scolaire.

4.1.9 Ententes de services avec le ministère des Affaires sociales:

- Ressources et services obtenus du M.A.S.;
- Démarches fructueuses ou infructueuses.

Aucune demande de ressources ou des services ne fut nécessaire dans ce cas et, donc, aucune démarche ne fut entreprise auprès de cette institution.

4.1.10 Autres:

Tout élément n'appartenant à aucune des dimensions précitées en 4.1. Selon le témoignage du directeur général de la commission scolaire de Val d'Or, il n'existe à date aucun document officiel touchant la problématique de l'organisation de la Commission. Toutefois, un tel document est en préparation et sera prêt vers septembre 1981. Par

ailleurs, le projet-pilote vient appuyer un des objectifs des Services éducatifs de la commission scolaire de Val d'Or qui, dans son plan quinquennal 1979-1984, visait, pour l'année 1980-81, à favoriser la création des conditions nécessaires à l'intégration complète d'élèves en difficultés considérés H.S.A.

4.2 Les objectifs de la recherche

4.2.1 Objectifs généraux

4.2.1.1 Réaliser l'intégration harmonieuse de seize élèves reconnus H.S.A. dans des classes communes de la commission scolaire pour 1980-81.

4.2.1.1 Vérifier l'efficacité de programmes d'analyse et de modification du comportement appliqués à l'école ou, de façon conjointe, à l'école et au foyer dans le but d'assurer cette intégration.

4.2.2 Etapes de réalisation

Tel que l'indique le Tableau 3, le calendrier est divisé en neuf étapes s'échelonnant de mars 1980 à juin 1981. Ces étapes sont caractérisées notamment par un important souci d'évaluation, nécessaire à une adaptation continuelle aux besoins des enfants-cibles et de leurs autorités scolaires. En outre, le rendement scolaire, tout comme le comportement social des élèves-cibles, occupe également une place de choix dans plusieurs de ces étapes.

4.3 Hypothèses posées s'il y a lieu

4.3.1 Les élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe: école ou foyer) manifestent davantage de comportements appropriés à la phase expérimentale qu'au niveau de base.

4.3.2 Les enseignants évaluent plus favorablement les comportements scolaires des élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe) à la phase expérimentale qu'au niveau de base.

4.3.3 Les élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe) accusent une amélioration significative dans leur rendement éducatif (tests de français et de mathématique) à la phase expérimentale par rapport au niveau de base.

4.3.4 Le sous-groupe foyer manifeste davantage de comportements appropriés que le sous-groupe école.

4.3.5 Les enseignants évaluent plus favorablement les comportements scolaires du sous-groupe foyer que ceux du sous-groupe école.

4.3.6 Le sous-groupe foyer donne un meilleur rendement éducatif (tests de français et de mathématique) que le sous-groupe école.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention: voir les objectifs 4.2.1 et 4.2.1.2 Il s'agit de décrire l'intervention élaborée aux plans rééducatifs, pédagogique et social en tenant compte des composantes suivantes:

4.4.1 L'explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention.

(social et rééducatif) 4.4.1.1 Des interventions portent sur l'amélioration des comportements sociaux incorrects fréquents ou intenses observés chez les élèves-cibles;

(pédagogique et social) 4.4.1.2 Des interventions portent sur l'amélioration de refus fréquents de travailler lors de tâches scolaires observés chez les élèves-cibles;

(pédagogique) 4.4.1.3 Des interventions portent sur l'amélioration (pédagogique) de difficultés marquées d'apprentissage scolaire observées chez des élèves-cibles.

4.4.2 Les objectifs de l'intervention

Déterminer le type d'amélioration visée chez la clientèle-cible en relation avec les difficultés péalablement expliquées.

4.4.2.1 Les élèves-cibles diminueront la quantité et l'intensité de leurs comportements sociaux incorrects pour adopter en

revanche des comportements sociaux plus appropriés à l'école. Ainsi, leurs communications verbales ou non-verbales incorrectes auprès des enseignantes ou des condisciples s'estomperont au profit de communications verbales ou non-verbales appropriées et émises aux moments opportuns.

(social et rééducatif)

4.4.2.2 Les élèves-cibles diminueront la quantité de leurs refus de travailler lors de tâches scolaires proposées par leurs enseignantes au profit d'un travail scolaire à la fois plus assidu et plus conforme à leurs aptitudes. Ainsi, leurs exercices écrits proposés dans la journée plutôt que d'être souvent incomplets ou imprécis seront désormais complétés avec la précision dont ils sont capables.

(pédagogique et social)

4.4.2.3 Les élèves-cibles amélioreront leur degré d'apprentissage scolaire parfois lacunieux. Ainsi, ils réaliseront davantage d'objectifs d'apprentissage inscrits au programme de leurs condisciples pour enfin au moins rejoindre leurs pairs.

(pédagogique)

4.4.3 La description du type d'intervention adoptée.

4.4.3.1 Les interventions portant sur l'amélioration des comportements sociaux incorrects fréquents ou intenses observés chez des élèves-cibles sont essentiellement les suivantes:

(social et rééducatif)

Suite à l'établissement du niveau de base où des comportements sociaux d'élèves-cibles sont identifiés et comptés (établissement de fréquence), des PAMC (avec renforcement à l'école ou au foyer) sont mis sur pied par les agents de réadaptation pour améliorer leur condition.

A la suite d'une journée scolaire satisfaisante où le critère de comportement social est rencontré, l'élève-cible est renforcé (félicitations ou autres, préalablement sélectionnés pour leur efficacité) par les autorités scolaires

ou familiales selon qu'il appartienne au sous-groupe école ou foyer.

4.4.3.2 (pédagogique et social) Les interventions portant sur l'amélioration de refus fréquents de travailler lors de tâches scolaires observées chez des élèves-cibles sont essentiellement les suivantes:

Suite à l'établissement du niveau de base où le rendement chez des élèves-cibles aux tâches écrites proposées durant la journée par l'enseignante est évalué, des critères de rendement sont fixés et des PAMC (école ou foyer) sont mis sur pied par les agents de réadaptation pour améliorer la condition de ces élèves-cibles. A la suite d'une journée scolaire satisfaisante où le critère de rendement aux tâches écrites est rencontré, l'élève-cible est renforcé (félicitation ou autres) par les autorités scolaires ou familiales selon qu'il appartienne au sous-groupe école ou foyer.

4.4.3.3 (pédagogique) Les interventions portant sur l'amélioration de difficultés marquées d'apprentissage scolaire observées chez des élèves-cibles sont essentiellement les suivantes:

Suite à l'établissement du niveau de base où les difficultés d'apprentissage des enfants-cibles sont mesurées et clairement identifiées, un programme d'aide orthopédagogique est mis sur pied par les agents de réadaptation en collaboration avec les enseignantes-titulaires. Des formules de dénombrement flottant ou de "team-teaching" (aide individuelle ou en groupe) selon la situation sont alors utilisées afin de corriger les difficultés rencontrées par les élèves-cibles.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

4.5.1 - Moyens d'évaluation: tests, grille d'observation, etc...
- Expliquer le rationnel du contenu et d'utilisation des moyens d'évaluation choisis.

4.5.1.1 WISC de Wechsler (1949). Cette échelle d'intelligence standardisée auprès d'une population stratifiée d'enfants aux Etats-Unis (N:2200) a permis d'évaluer le niveau intellectuel des enfants-cibles. Les résultats, en plus de justifier l'intégration de ces enfants en classes communes et la poursuite d'un programme scolaire ordinaire viennent, dans une certaine mesure, informer les éducateurs sur leur entendement des différentes méthodes de rééducation ou d'intégration proposées.

4.5.1.2 Echelle de comportement d'écoliers (Beausoleil et Paquette, 1980). Cet instrument a pour objet d'évaluer le comportement de l'élève en classe à partir du témoignage de son enseignante-titulaire suite à une observation guidée. Le questionnaire aboutit à un profil comportemental de l'élève et à un résultat global. L'ECE en outre s'est avérée valable pour distinguer des écoliers reconnus MSA d'autres qui ne l'étaient pas. Trente catégories de comportement sont touchées et les items revêtent un caractère opérationnel et rétrospectif à court terme. Dans le projet, l'échelle sert notamment à comparer le témoignage des enseignantes-titulaires avant et pendant l'application des mesures de rééducation et d'intégration

4.5.1.3 Tests de rendement éducatif standardisés de la commission scolaire de Val d'Or. Ces tests en mathématique et en français, conçus par des conseillers pédagogiques ainsi que des enseignants de cette Commission, sont destinés à mesurer les apprentissages des élèves en fonction du contenu des différents programmes.

Adaptés à chaque niveau, leurs items sont généralement à choix multiples quoique plusieurs sont à caractère traditionnel ou autre. Ils aboutissent généralement à un pourcentage global et les résultats obtenus peuvent être comparés aux moyennes et aux écarts-types des autres élèves

de la CSVD. Ces tests servent à déterminer le progrès éducatif réalisé par les élèves-cibles depuis le début de l'année suite à l'application des mesures de rééducation et d'intégration.

4.5.1.4 Echelle d'observation du comportement de l'élève en classe. Cet instrument de type "time in motion" vise à identifier les comportements de l'élève-cible à chaque minute durant une période d'une heure. Complétée par un observateur discret en classe, elle aboutit à un bilan complet de la situation observée où sont notées en fréquence dans le temps les activités proposées à l'élève, les comportements de ce dernier (corrects et incorrects distingués) et les réactions des éducateurs présents suite à ces comportements. Au niveau du projet, cette échelle, plus objective et plus précise dans le temps que ne l'est l'ECE, vient compléter les données produites par cette dernière sur le comportement de l'élève. Par ailleurs, cette échelle requiert une formation préalable de l'observateur qui doit enregistrer et codifier uniformément ses observations. Les agents de réadaptation servant ici d'observateurs, une formation préalable leur fut nécessaire jusqu'à un niveau de fidélité inter-juges satisfaisant (r:,95). Enfin, cette mesure est prélevée durant quelques heures du niveau de base et, à nouveau, quelques heures au terme de la phase expérimentale.

4.5.1.5 Echelle (voir spécimens en appendice) d'évaluation quotidienne du comportement social des élèves-cibles ou de leur rendement aux tâches écrites.

Ces échelles, à compléter essentiellement par les enseignantes-titulaires des élèves-cibles, (dans certains cas conjointement avec les élèves-cibles eux-mêmes, leurs condisciples ou leurs enseignantes-spécialistes) ont pour but de déterminer si leur comportement ou leur rendement scolaire fut satisfaisant ou non durant la journée. Les

critères d'une journée satisfaisante varient selon les objectifs visés pour chaque élève-cible au niveau de base ainsi que de son comportement ou son rendement depuis l'établissement de la phase expérimentale. Ainsi par exemple, dans le cas d'un élève-cible dont le rendement aux tâches écrites fut de 30% durant le niveau de base (sur 10 tâches écrites dans la journée, cet élève n'en complétait que 3 en moyenne de façon satisfaisante), l'objectif visé sera de 50% ou plus (sur 10 tâches écrites dans la journée, cet élève doit désormais en compléter au moins 5 de façon satisfaisante). Par ailleurs, si l'objectif de 50% est atteint sans exception durant 10 jours scolaires consécutifs, son critère devient désormais plus élevé (60% par exemple dans ce cas) et ainsi de suite. Finalement, bien que les objectifs de rendement soient fixés pour chaque élève-cible indépendamment de son sous-groupe d'appartenance (école ou foyer), les échelles d'évaluation quotidienne complétées des élèves-cibles du sous-groupe foyer sont acheminées à leurs parents au terme de chaque journée d'école pour signature par ceux-ci et renforcement dans le cas d'une journée satisfaisante, tandis que les échelles des membres du groupe école demeurent à l'école où l'agent de réadaptation ou l'enseignante titulaire vient renforcer l'élève-cible au besoin en fin de journée généralement.

4.5.2 Méthodes d'analyse s'il y a lieu. Il s'agit de la compilation des données quantitatives et du traitement statistique utilisé.

Des moyennes, des écarts-types et des analyses de variance des résultats obtenus aux différentes échelles de mesure par les élèves-cibles sont calculés. Les produits de ces opérations viennent indiquer (1^{o}) s'il y a différences marquées entre résultats des deux sous-groupes (les élèves-cibles furent au préalable, répartis au hasard dans l'un et l'autre sous-groupes) avant l'introduction des variables indépendantes, (au niveau de

base), et, à nouveau, après l'introduction des variables indépendantes (durant la phase expérimentale) et (2^{o}) s'il y a différences marquées entre les résultats du groupe en général prélevés au niveau de base et à la phase expérimentale.

4.5.3 Présentation des résultats: synthèse descriptive ou tableau quantitatif.

4.5.3.1 Niveau de base

Tel que l'indique la Tableau 4, il n'existe, au départ, aucune différence significative ($p< ,05$) après analyses de variance entre les résultats des deux sous-groupes (école et foyer) selon l'évaluation intellectuelle (WISC), le témoignage des enseignantes-titulaires (ECE), l'observation systématique du comportement en classe (OCEC), l'évaluation quotidienne du comportement social ou du rendement aux tâches écrites (EQ) et l'évaluation éducative (le rendement aux tests standardisés de français et de mathématique).

4.5.3.2 Phase expérimentale

Tel que l'indique le Tableau 5 et la figure 1, à l'exception d'une seule mesure (l'OCEC), les élèves-cibles en général accusent, après analyses de variance, une amélioration significative ($p<,05$) dans leurs résultats prélevés à la phase expérimentale aux différentes échelles de mesure identifiées en 4.5.3.1.

Parmi les augmentations les plus marquées, faut-il souligner le rendement des élèves-cibles aux tests standardisés en français et en mathématique ainsi qu'à l'évaluation quotidienne du comportement social ou du rendement aux tâches écrites (EQ). Les résultats mesurés par cette dernière échelle sont du reste très élevés, comme en témoigne la figure 2, tout au cours de la phase expérimentale.

Par ailleurs, comme l'indique le Tableau 6, aucune différence significative ($p<,05$) n'est observée entre les résultats des deux sous-groupes (école et foyer) aux différentes échelles de mesure durant la phase expérimentale.

TABLEAU 4

Comparaisons[1] entre les deux sous-groupes lors du niveau de base

Instrument de mesure	Sous-groupe[2]	Moyenne	Ecart-type	(Analyse de variance) F	Différence significative à $p < .05$
WISC[3]					
	Ecole	98,75	9,29		
	Foyer	99,63	12,92		
				0,12	non
ECE-EG[4]					
	Ecole	47,25	12,43		
	Foyer	47,63	11,89		
				0,00	non
ECE-PT[5]					
	Ecole	68,50	12,41		
	Foyer	68,75	14,06		
				0,00	non
CEC[6]					
	Ecole	80,25	19,25		
	Foyer	80,50	17,99		
				0,00	non
Q[7]					
	Ecole	53,63	20,66		
	Foyer	61,25	27,11		
				0,36	non
Math.[8]					
	Ecole	59,63	17,54		
	Foyer	61,88	9,73		
				0,13	non
Français[9]					
	Ecole	66,88	12,85		
	Foyer	60,38	10,47		
				0,86	non

TABLEAU 4 (suite)

1 Exception faite des résultats à la WISC qui sont traduits en QI ($\bar{x}$ = 100, σ = 15), les résultats aux autres échelles sont exprimés en pourcentages directement proportionnels aux rendements les plus souhaitables

2 Foyer: sous-groupe au renforcement dispensé au foyer; Ecole: sous-groupe au renforcement dispensé à l'école

3 Wechsler Intelligence Scale for Children

4 Echelle de comportement d'écoliers (Beausoleil et Paquette, 1980), échelle globale

5 Echelle de comportement d'écoliers (Beausoleil et Paquette, 1980), points à travailler

6 Observation du comportement de l'élève en classe

7 Evaluation quotidienne du comportement social ou du rendement aux tâches écrites de l'élève

8 Test standardisé de la commission scolaire de Val d'Or en mathématique

9 Test standardisé de la commission scolaire de Val d'Or en français

TABLEAU 5

Comparaisons* entre les résultats obtenus au niveau de base et à la phase expérimentale par le groupe en général

Instrument de mesure	Résultats au niveau de base Moyenne	Ecart-type	Résultats à la phase expérimentale Moyenne	Ecart-type	F	Différence significative à $p \leq .05$
EC[illegible]-EG	47,44	11,75	60,75	15,59	6,66	oui
EC[illegible]-PT	68,63	12,81	83,50	13,50	8,47	oui
OC[illegible]	80,38	18,34	84,19	12,31	0,60	non
EQ(80-11 & 12)	57,44	23,62	83,69	9,78	27,04	oui
EQ(81-01 & 02)	57,44	23,62	86,25	10,38	29,05	oui
EQ(81-03 & 04)	57,44	23,62	87,63	10,04	25,60	oui
MATH.	60,75	13,75	73,44	11,80	29,48	oui
FRANCAIS	63,63	11,81	76,88	12,54	26,01	oui

* Légende: voir suite du Tableau 4

TABLEAU 6

Comparaisons entre les deux sous-groupes lors de la phase expérimentale

Instrument de mesure *	Sous-groupe	Moyenne	Ecart-type	F	Différence significative à $p < .05$
ECE-EG					
	Ecole	58,50	16,20		
	Foyer	63,00	15,71		
				0,17	non
ECE-PT					
	Ecole	81,75	15,81		
	Foyer	85,25	11,55		
				0,14	non
EQ(80-11 & 12)					
	Ecole	80,25	19,93		
	Foyer	80,50	17,99		
				0,00	non
EQ(81-01 & 02)					
	Ecole	85,38	13,47		
	Foyer	83,00	11,84		
				0,18	non
EQ(81-03 & 04)					
	Ecole	85,50	8,73		
	Foyer	87,75	11,70		
				0,13	non
MATH.					
	Ecole	74,63	12,67		
	Foyer	72,25	11,60		
				0,12	non
FRANCAIS					
	Ecole	79,88	8,53		
	Foyer	73,88	15,61		
				0,66	non

Légende: voir suite du Tableau 4

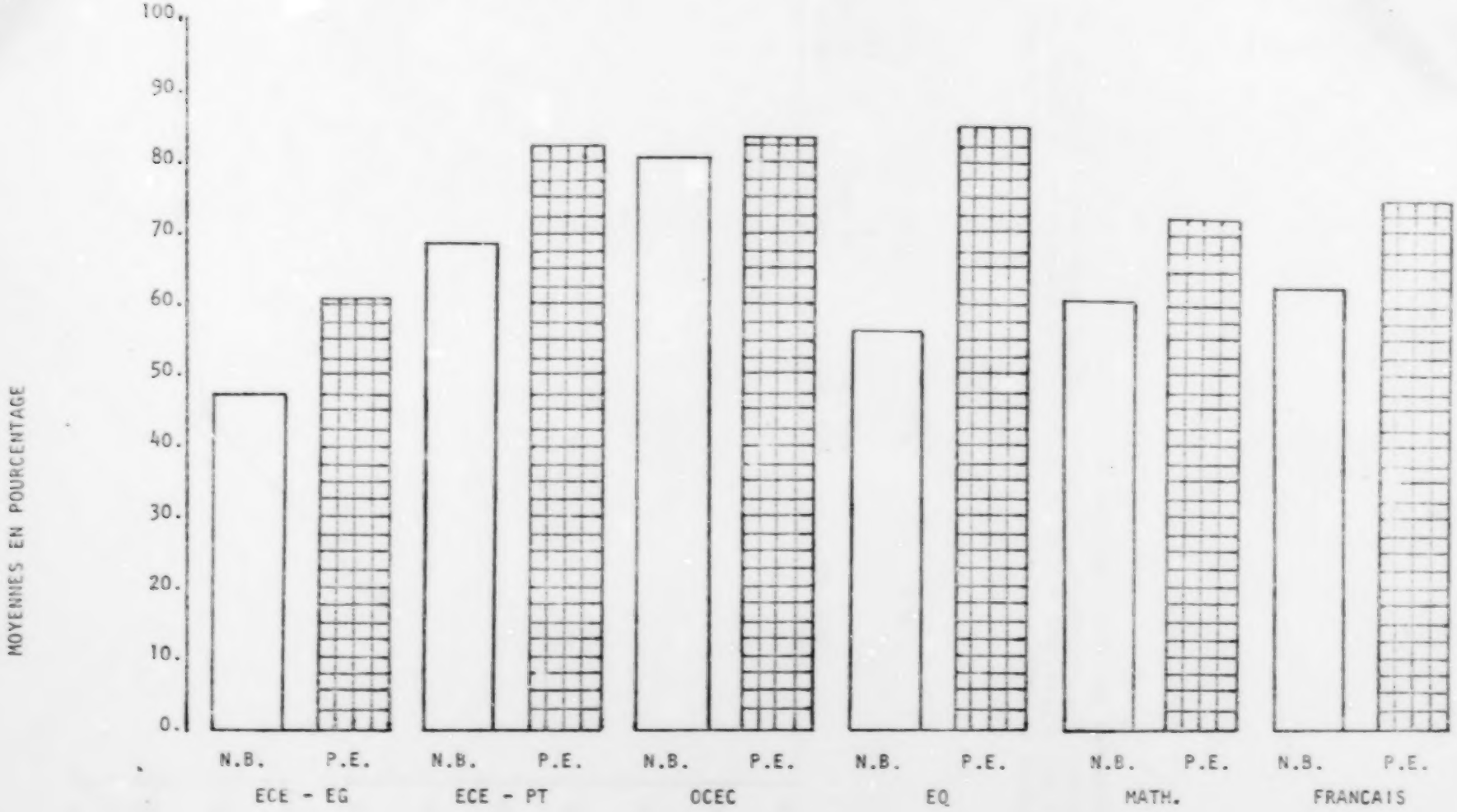

Figure 1 Comparaisons entre les moyennes obtenues au niveau de base et à la phase expérimentale par le groupe en général

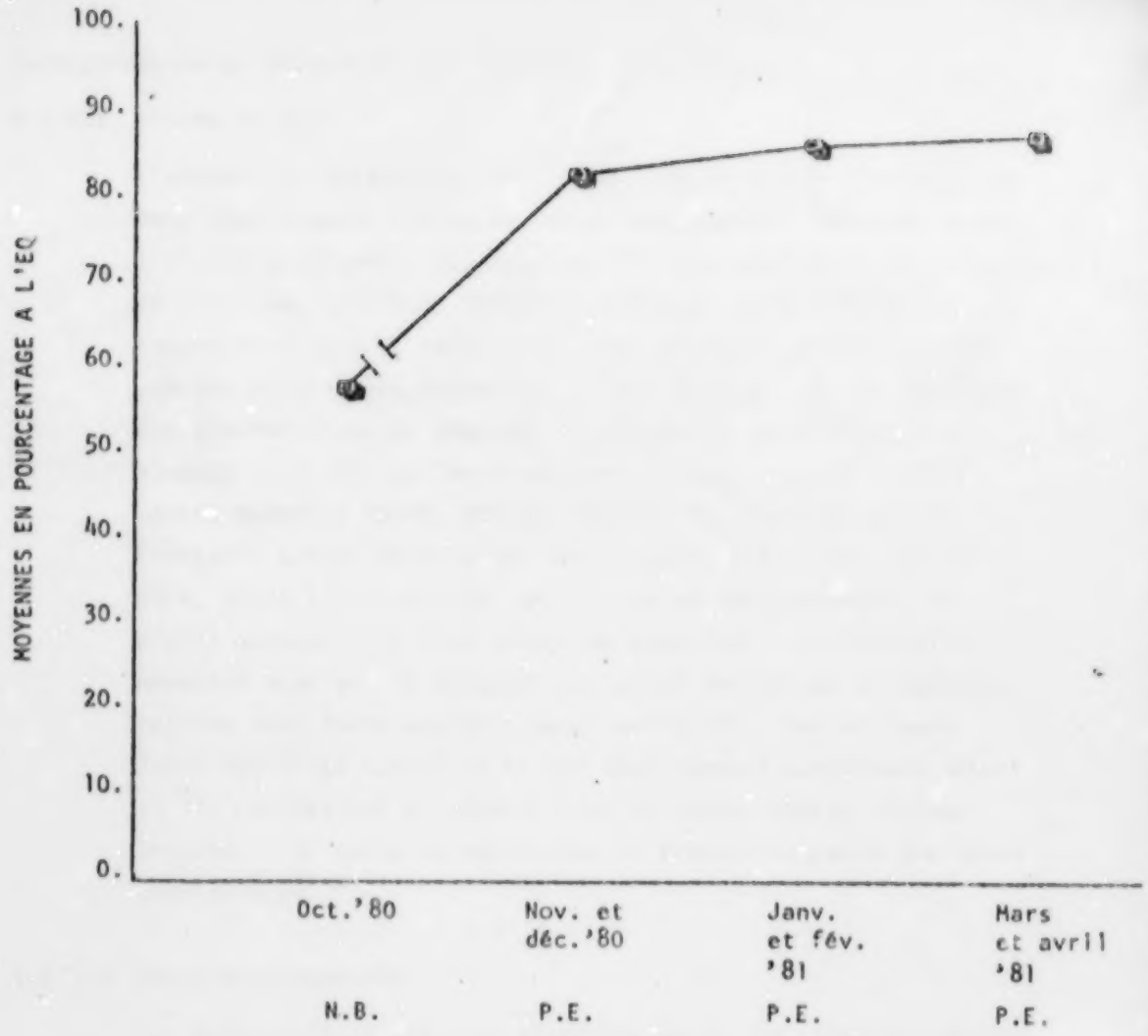

Figure 2 Comparaisons entre les moyennes obtenues au niveau de base et aux différentes étapes de la phase expérimentale par le groupe en général à l'Evaluation quotidienne (EQ) du comportement social ou du rendement aux tâches écrites de l'élève.

4.5.4 Interprétation et discussion des résultats

4.5.4.1 Niveau de base

L'absence de différences significatives entre les résultats des deux sous-groupes (école et foyer) aux diverses échelles vient indiquer au départ l'équivalence des sous-groupes en fonction de certaines habiletés intellectuelles et caractéristiques comportementales et éducatives. Par ailleurs, selon une évaluation strictement normative, il est à noter que les résultats des élèves-cibles en général, en comparant leurs âges, leurs niveaux scolaires et leurs moyennes et écarts-types à différentes échelles (WISC, ECE-EG, ECE-PT, EQ, Mathématique et Français) à ceux obtenus par leurs pairs, présentent, au départ, avant l'introduction des variables indépendantes, le profil suivant: ils font preuve de capacités intellectuelles normales bien qu'ils accusent certaines faiblesses et certains retards dans leurs apprentissages scolaires. Par ailleurs, leurs autorités scolaires et des observateurs extérieurs notent qu'ils manifestent en général plus de comportements sociaux incorrects et moins de motivation au travail scolaire que leurs condisciples.

4.5.4.2 Phase expérimentale

Les augmentations notoires observées entre les résultats obtenus par les élèves-cibles durant la pahse expérimentale viennent appuyer en grande partie les hypothèses 4.3.1 et 4.3.2 selon lesquelles "Les élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe: école ou foyer) manifestent davantage de comportements appropriés à la phase expérimentale qu'au niveau de base", "Les enseignants évaluent plus favorablement les comportements scolaires des élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe) à la phase expérimentale qu'au niveau de base" et, enfin, "Les élèves-cibles (indépendamment de leur sous-groupe) accusent une amélioration significative dans leur rendement éducatif (tests de français

et de mathématique) à la phase expérimentale par rapport au niveau de base.

Par contre, la seule augmentation non significative à $p < ,05$ à la phase expérimentale, le résultat obtenu à l'OCEC, ne doit pas être considéré comme un facteur décisif dans l'interprétation des données, compte tenu de l'échantillonnage de comportements observés dont la représentativité fut loin d'être assurée: pour cette mesure, les élèves-cibles furent observés en classe quelques heures seulement au début et à la fin de l'expérience à des moments "convenables" (échantillonnage de comportements accidentel plutôt qu'aléatoire).

Enfin, les différences non significatives observées entre les résultats des deux sous-groupes aux différentes échelles semblent infirmer les hypothèses 4.3.4, 4.3.5 et 4.3.6 selon lesquelles les élèves du sous-groupe foyer manifestent davantage de comportements appropriés et donnent un meilleur rendement que les élèves du sous-groupe école et que les enseignants des élèves du sous-groupe foyer évaluent plus favorablement les comportements de ces derniers que ne le font leurs collègues auprès des élèves du sous-groupe école.

Il importe cependant de souligner l'influence possible de variables interférentes pour expliquer l'équivalence des deux sous-groupes à la phase expérimentale. En effet, compte tenu du milieu "naturel" dans lequel se déroulait l'expérience, le contrôle total de certaines conditions expérimentales fut pratiquement impossible. Ainsi, les élèves du sous-groupe école qui devaient en principe ne recevoir de renforçateurs quotidiens que des autorités scolaires au terme d'une journée satisfaisante ont pu, à l'insu des expérimentateurs, "colporter la bonne nouvelle" au foyer pour être renforcés à nouveau par leurs parents (un agent de réadaptation a appris de sources fiables que cette pratique s'opérait presque systématiquement chez au moins un élève du sous-groupe école). De même, bien que les élèves du sous-groupe foyer ne devaient être renforçés en principe

qu'au foyer, il est presqu'assuré qu'ils recevaient certaines formes de renforcement à l'école durant ou au terme d'une journée satisfaisante lors des périodes d'évaluation par leurs autorités scolaires ou leurs condisciples.

Par ailleurs, certaines démarches expérimentales visant l'objectivisme sont parmi les éléments les plus avantageux de cette recherche. Entre autres, afin de mieux contrer l'effet Pygmalion sur les résultats, les deux sous-groupes ne furent formés aléatoirement qu'après l'établissement du niveau de base et des objectifs éducatifs et comportementaux pour tous les élèves-cibles. Aussi, les expérimentateurs ne furent informés des hypothèses expérimentales concernant les deux sous-groupes qu'une fois l'expérience terminée.

Faut-il saluer en terminant la grande ouverture d'esprit des éducateurs concernés (agent, enseignants, directeurs, parents ...) et leur travail acharné pour favoriser une intégration harmonieuse.

Somme toute, l'intégration des seize élèves-cibles fut-elle non seulement réalisée de façon satisfaisante mais leur comportement et leur rendement scolaires se sont grandement améliorés. Aussi, des programmes d'analyse et de modification du comportement avec renforcement à l'école ou au foyer semble s'être avérés des outils tout aussi valables, les uns que les autres, pour favoriser cette intégration. L'efficacité équivalente des deux modes de renforcement est toutefois sujette à caution, compte tenu des réserves apportées.

En dernière analyse, malgré le bon fonctionnement de ces élèves cette année, il n'est pas assuré qu'ils maintiennent le même rythme l'an prochain. Aussi, une poursuite de l'action entreprise auprès des enfants serait-elle indiquée en 1981-82 au besoin. Ces derniers, changeant d'enseignantes qui sont, pour la majorité, moins familières avec les démarches systématiques entreprises l'an dernier que leurs prédécesseurs, auraient avantage à recevoir

des services tout au moins équivalents selon le cas. Aussi les parents impliqués dont la participation active et positive à l'intégration de leurs enfants fut couronnée de succès méritent et s'attendent, fort légitimement du reste, à une telle poursuite au besoin.

BIBLIOGRAPHIE

Ayllon, T., Barber, S. et Pisor, K. The elimination of discipline problems through a combined school home motivational system, Behavior Therapy, 1975 6, 616-626

Bailey, J.S., Wolf M.M. et Phillips, E.L., Homebased reinforcement and the modification of predelinquents' classroom behavior, Journal of Applied Behavior Analysis, 1970, 3, 223-233

Beausoleil, R. et Paquette G., Echelle de comportement d'écoliers, Revue de modification du comportement, 1980, 10, 1 15-28

Campbell, D.T. et Stanley J.C., Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, Rand McNally, Chicago, 1963, 85p.

Cantrell, R.P., Cantrell, M.L., Huddleston, C.M. et Wooldridge, R.L., Contingency contracting with school problems, Journal of Applied Behavior Analysis, 1969, 2, 215-220

Coleman, R.G., A procedure for fading from experimenter-school-based to parent-home-based control of classroom behavior, Journal of School Psychology, 1973, 11, 71-79

Comité Patronal de négociation des commissions pour catholiques et Centrale de l'enseignement du Québec, Entente intervenue entre le C.P.P.C.Q. et la C.E.Q., Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 1980

Harris, V.W., Finfrock, S.R., Giles D.K., Hart, B.M. et Tsosie, P.C., The effects of performance contingencies on the assignment completion behavior of severely delinquent youth. Dans E.A. Ramp et G. Semb (Editeurs), Behavior analysis: areas of research and application, Prentice Hall, Englewood Cliffs New Jersey, 1975, 309-316

Laflamme, C., L'école inadaptée ou l'enfance exceptionnelle pour les spécialistes, Apprentissage et socialisation, 1978, 1, 5-12

Rosenthal, R.L. et Jacobson, L., Pygmalion à l'école, Casterman, Tournai, 1971

Schumaker, J.B., Hovel, M.F. et Sherman, J.A., An analysis of daily report cards and parent-managed privileges in the improvement of adolescents classroom performance, Journal of Applied Behavior Analysis, 1977, 10, 449-464

Wechsler, D., Wechsler Intelligence Scale for children, Psychological corporation, N.Y., 1947

APPENDICE

OBSERVATION DU COMPORTEMENT DE L'ELEVE EN CLASSE LE: _____ DE: _____ A: _____

ECOLE: NIVEAU : NOM DE L'ENSEIGNANT :

NOM DE L'ELEVE : DATE DE NAISSANCE: PHASE: _____

MINUTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ACTIVITE																														
REACTION DE L'ENS.																														
⇓ COMPORTEMENT ⇓																														
ATTENTION																														
TRAVAIL																														
JEU																														
DEPLACEMENT																														
DEBOUT																														
ASSIS																														
ETENDU																														
COMM. VERBALE																														
COMM. NON-VERBALE																														
BRUIT VERBAL																														
BRUIT NON-VERBAL																														
AUTRE																														

MINUTES	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
ACTIVITE																														
REACTION DE L'ENS.																														
⇓ COMPORTEMENT ⇓																														
ATTENTION																														
TRAVAIL																														
JEU																														
DEPLACEMENT																														
DEBOUT																														
ASSIS																														
ETENDU																														
COMM. VERBALE																														
COMM. NON-VERBALE																														
BRUIT VERBAL																														
BRUIT NON-VERBAL																														
AUTRE																														

ECOLE: _____ DATE DU RAPPORT: _____

ELEVE: _____ ,NAISS: _____, CLASSE: ____, ENS: _____

OBJET: DETAILS SUR L'OBSERVATION DE L'ELEVE

1,0 DATE D'OBSERVATION: _____, 2,0 HEURE D'OBSERVATION: _____, 3,0 TEMPS TOTAL D'OBSERVATION: _____, 4,0 LIEU D'OBSERVATION _____, 5,0 EDUCATEUR PRESENT LORS DE L'OBSERVATION: _____ .

		f (min)	f/c.c.e.	%	REACTION DE L'EDUCATEUR (r.e.) SR	RV+	RVT+	RVN	RVTN	RV-	RVT-
6,0	COMPORTEMENTS CORRECTS DE L'ELEVE (c.c.e.)										
6,1	_____										
6,2	_____										
6,3	_____										
6,4	_____										
6,5	_____										
6,6	_____										
6,7	Sous total 6,0										
7,0	COMPORTEMENTS INCORRECTS DE L'ELEVE (c.i.e.)										
7,1	_____										
7,2	_____										
7,3	_____										
7,4	_____										
7,5	_____										
7,6	_____										
7,7	Sous total 7,0										

8,0 BILAN DES COMPORTEMENTS DE L'ELEVE ET DES REACTIONS DE L'EDUCATEUR

8,1 c.c.e.: $\sum$ (f/t.t.o.) en %:

8,2 c.i.e.: $\sum$ (f/t.t.o.) en %:

8,3 f r.e. (+, - ou N) /c.c.e.: ; en %:

8,4 f SR/c.i.e.: ; en %: .

9,0 COMMENTAIRES DE L'OBSERVATEUR

Observateur: _____

COMPORTEMENT OU RENDEMENT SCOLAIRE DE L'ELEVE: _____

FEUILLE DE ROUTE ECOLE-FOYER

Date	Journée satisfaisante oui	Journée satisfaisante non	Signature des parents
17 novembre 80			
18 novembre 80			
19 novembre 80			
20 novembre 80			
21 novembre 80			
SEMAINE SATISFAISANTE (OUI OU NON):	////////	////////	
24 novembre 80			
25 novembre 80			
26 novembre 80			
27 novembre 80			
28 novembre 80			
SEMAINE SATISFAISANTE (OUI OU NON):	////////	////////	
1 décembre 80			
2 décembre 80			
3 décembre 80			
4 décembre 80			
5 décembre 80			
SEMAINE SATISFAISANTE (OUI OU NON):	////////	////////	
8 décembre 80			
9 décembre 80			
10 décembre 80			
11 décembre 80			
12 décembre 80			
SEMAINE SATISFAISANTE (OUI OU NON):	////////	////////	
15 décembre 80			
16 décembre 80			
17 décembre 80			
18 décembre 80			
19 décembre 80			
SEMAINE SATISFAISANTE (OUI OU NON):	////////	////////	

N.B. Cette feuille reste la responsabilité de l'élève. Il doit lui-même la demander à son enseignante à la fin de chaque journée scolaire, la faire signer par ses parents dès son retour à la maison et la rapporter à son enseignante au début de chaque nouvelle journée d'école. Dans le cas où l'élève n'apportait pas sa feuille de route à ses parents pour signature, ces derniers devront conclure automatiquement à une journée insatisfaisante indépendamment de la situation.

EVALUATION DU TRAVAIL ECRIT

FICHE D'EVALUATION

Nom de l'élève: _____

Critère d'une journée satisfaisante: _____

Date aujourd'hui				Date aujourd'hui				Date aujourd'hui				Date aujourd'hui				Date aujourd'hui			
Activité	Résultat	Evaluation		Activité	Résultat	Evaluation		Activité	Résultat	Evaluation		Activité	Résultat	Evaluation		Activité	Résultat	Evaluation	
		OUI	NON			OUI	NON			OUI	NON			OUI	NON			OUI	NON
Nombre de OUI nécessaires pour une journée satisfaisante																			
Journée satisfaisante (OUI ou NON)																			